

6 | Proszocialitás és agresszió

KATONA ISTVÁNNÉ ÉS SUBRT PÉTER

Tanulmányunkban a szociális kompetencia egyik összetevőjét, a proszociális viselkedést, valamint a vele szorosan összefüggő agresszív magatartást vizsgáljuk. Tanulmányunk elméleti részében a két fogalom, az agresszió és a proszocialitás közötti összefüggéseket fogjuk feltárni. A fogalmak közötti kapcsolódási pontokat rendszerszemléletű megközelítésben keressük, felhasználva a kognitív pszichológia, a szociálpszichológia, az evolúciós pszichológia, a humánétológia, a szociobiológia, a *komponensrendszer-elmélet* összefüggéseit. Az elméleti áttekintéssel párhuzamosan keressük a serdülőkorúak proszociális kompetenciájának fejlesztésére, valamint az agresszió csökkentésére szolgáló pedagógiai lehetőségeket. Tanulmányunk gyakorlati részében bemutatunk a proszocialitással és az agresszióval kapcsolatos, nemzetközi vizsgálatokból kirajzolódó néhány új kutatási irányvonalat, pedagógiai fejlesztési lehetőséget. Célunk az, hogy felhívjuk a figyelmet a serdülőkorúak proszocialitásával, és a korosztály agresszív magatartásával kapcsolatos problémákra, a pedagógia ezzel kapcsolatos feladataira.

BEVEZETÉS

A szociálpszichológia a proszocialitás, ezen belül az empátia és az altruizmus fogalmát együtt vizsgálja az agresszió fogalmával. A proszociális viselkedéssel foglalkozó nemzetközi tanulmányokban is megjelenik az agresszió, vagy az agresszív viselkedés hiányának fogalma. Ezt a párhuzamot több szempontból is vizsgálhatjuk: a szociálpszichológia a kétféle viselkedést befolyásoló azonos tényezőket veszi sorba, az evolúciós pszichológia, a szociobiológia a két fogalom öröklött eredetéből indul ki. A tudományos megközelítések megerősítik azt a kiindulási pontot, miszerint a proszociális és az antiszociális viselkedést párhuzamosan célszerű vizsgálni, a proszocialitást fejlesztő, valamint az agresszív viselkedést csökkentő pedagógiai fejlesztési lehetőségeket egymást kiegészítve és erősítve érdemes átgondolni.

1. PROSZOCIALITÁS ÉS AGRESSZIÓ

6. 1. 1. Fogalmak, elméleti háttér

Rendszerszemléletű megközelítésben az önzés és az önzetlenség hajlamai (Nagy J., 2010), az agresszió és az altruizmus, a személyiség mint komponensrendszer genetikai szintjén helyezkednek el. Az empátia és az agresszió evolúciós alapjai egyértelműen bizonyítottak, de a legújabb kutatások rámutattak arra is, hogy az empatikus viselkedés mögött neurológiai alapokat találunk (Wölfer, Cortina és Baumert, 2012). A serdülőkorúak számára különösen fontosak a kortárs kapcsolatok, valamint az egyén közösségben betöltött szerepe. A kutatások szerint a szociális izoláció ugyanis a fizikai agresszió átéléséhez hasonló neurológiai reakciókat vált ki a szervezetből (Wölfer, Cortina és Baumert, 2012). Az empátia és az agresszió aktivitásának hatékonysága függ az egyén és a közösség proszocialitásától, azaz tanulással, fejlesztéssel gyöngülhet az egyén agresszivitásra való hajlama, erősödhet önzetlenségre, altruizmusra való nyitottsága (Nagy J., 2010).

A proszocialitást segítő pedagógiai személyiségfejlesztő tevékenység sikere tehát nagyban azon múlik, milyen mértékben van tisztában a pedagógus a tanulók agresszív vagy proszociális viselkedésének hátterében álló tényezőkkel. Mielőtt azonban a két viselkedés mögött álló motívumokat, valamint működésük alapvető elemeit összehasonlítanánk, megkíséreljük rendszerbe foglalni és felvázolni a proszociális, valamint az agresszív viselkedés szociálpszichológiai alapfogalmait.

A rendszerszemléletű megközelítéshez a Kampis György és munkatársai által kidolgozott komponensrendszer-elméletet vettük alapul (Nagy J., 1995). Az elmélet alapján Nagy József (2001) a személyiségről mint hierarchikus szintekből felépülő pszichikus komponensrendszerrel ír. Az általa kidolgozott komponensrendszer komponensei a személyiség egzisztenciális kompetenciái, a perszonális, kognitív, szociális, valamint a szakmai kompetenciák, amelyek kulcskompetenciákból állnak (Nagy J., 2010).

A szociális kompetencia vizsgálatával foglalkozó legújabb nemzetközi és hazai kutatások keresik az összefüggéseket az egzisztenciális kompetenciák között, törekedve az integratív szemléletre. Az integratív szociáliskompetencia-modell (Zsolnai, 2013) a szociális és az affektív, valamint a szociális és a kognitív területek összefüggéseit keresi. A modell elfogadja a Nagy József-féle felosztást, miszerint a személyiség öröklött és tanult motívum- és tudásrendszerből épül fel (Nagy J., 2010). Az integratív szociáliskompetencia-modell egyik komplex pszichikus összetevője a megküzdési stratégiák nevet viseli. Ezzel a fogalommal kapcsolatosak az agresszióra és a proszociális viselkedésre irányuló vizsgálatok. A kutatások alapján a megküzdési stratégiák a kognitív kompetenciákat is felhasználó, problémamegoldó stratégiákat megmozgató problémaközpontú megküzdéshez, valamint az affektív tényezőkre alapuló érzelmközpontú stratégiához kapcsolódnak (Zsolnai, 2013).

Hasonlóan hangsúlyos szerepet kapnak a kognitív és érzelmi tényezők a szociálpszichológia proszocialitással, valamint agresszióval kapcsolatos fogalomrendszerében. Az érzelmek mint mögöttes motívumok megjelennek a proszociális és az agresszív viselkedés hátterében, az empátia és az érzelmi agresszió a viselkedések mozgatórugói. A proszociális viselkedés valószínűségének növelése, az agresszív magatartás kezelése pedig attól függ, milyen mértékben képes az egyén a viselkedést kiváltó információk kezelésére. Az információ szisztematikus, kognitív úton való feldolgozása nagymértékben támogatja a pozitív viselkedés kialakulását, ennek elősegítése a pedagógia feladata (Smith és Mackie, 2004).

A proszociális viselkedés mások megsegítésére irányul, de hátterében nem mindig áll empátia, azaz együttérzés, szánalom. A segítő viselkedés negatívállapot-enyhítés modellje alapján az emberek sokszor csak azért viselkednek segítőkészen, hogy csökkentsék a helyzetből fakadó rossz érzésüket. A Batson és munkatársai által kidolgozott empátia-altruizmus modell szerint azonban létezhet valódi altruizmus, azaz önzetlen segítségnyújtás (Smith és

Mackie, 2004). Az empátia előre megjósolja a proszociális magatartást, ezzel együtt az empátikus viselkedés meggátolja az agresszió kialakulását (Wölfer, Cortina és Baumert, 2012).

Az agresszív magatartás mindig egy másik ember ellen irányuló ártó szándékot jelent (Smith és Mackie, 2004). Az ártó szándék kiváltó okát megelőzheti a jutalom/veszteség mérlegelése. Ekkor azt mérlegeljük, hogy milyen hasznunk vagy költségünk származhat egy agresszív cselekvésből. Ezt az elképzelést instrumentális agresszióknak nevezzük. Az agresszió másik fajtája az érzelmi agresszió, amely provokáción alapuló dühkitöréssel kezdődhet. Az egyén ez esetben nem mérlegeli a magatartásának következményeit (Smith és Mackie, 2004). Az agresszióval kapcsolatos modellek, pl. a frusztráció – agresszió elmélet szerint az agressziót az váltja ki, hogy az ember nem képes elérni a célját, ezért a frusztrációja hatására válik agresszívvé, (Smith és Mackie, 2004) vagy felfokozott izgalmi állapotában provokálja egy másik személyt. Ekkor az egyén azt gondolhatja, hogy az izgalmi állapota a kiprovokált dühből ered (Smith és Mackie, 2004).

2. PÁRHUZAMOK A PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉS ÉS AZ AGRESSZIÓ KÖZÖTT

6. 2. 1. A proszocialitáshoz és agresszióhoz kötődő normák

Mind a proszociális viselkedés, mind az agresszív magatartás mögött megtaláljuk az ezeket támogató, vagy akadályozó normákat. A legtöbb társadalom a kulturális átörökítés során megpróbál olyan normákat átadni, amelyek támogatják a szociális viselkedést, és gátolják az agresszív magatartást. A normák többsége támogatja a segítő viselkedést. A viszonyosság, az erőforrások igazságos, egyenlő elosztása a közösségen belül, vagy a társas felelősség normája mind a proszociális viselkedést erősítik. A családi élet szentségének tiszteletben tartása azonban gátolhatja a segítségnyújtást, még akkor is, ha arra szükségük lenne az áldozattá vált családtagoknak (Smith és Mackie, 2004).

Az egyén agresszív magatartását nagymértékben meghatározza, hogy a közösség tagjaként milyen agresszivitást korlátozó vagy támogató normákat tekint magáénak. Az egyénre a csoporttagok közvetlen jelenléte nélkül is hatással vannak a közösség normái (Smith és Mackie, 2004). A csoportok között nagyobb eséllyel erősödnek fel az agresszív magatartás jellemzői, mint a csoporthoz tartozók között. A szociálpszichológia és a pedagógia egyik legújabb kihívása a csoportok közötti konfliktusok okainak elemzése, az agresszivitás kezelése. Az agresszív magatartást korlátozhatja, ha olyan normákat, modelleket tanítunk a gyerekeknek, amelyek agresszió ellenes mintául szolgálnak (Smith és Mackie, 2004).

A személyiségfejlődést segítő pedagógia alapvető feladata a közösség pozitív normáinak átadása, erősítése, a negatív normák elleni fellépés. Tanulmányunk nemzetközi szakirodalommal foglalkozó részében bemutatunk néhány gyakorlati programot, fejlesztési lehetőséget, melyek a proszocialitás fejlesztését, az agresszió gyengítését tűzték ki célul.

6. 2. 2. A proszocialitást és az agressziót befolyásoló tényezők

A proszociális viselkedés és az agresszió kiindulópontja egy személynek, vagy egy helyzetnek az észlelése. Hogy segítőkészen viselkedünk-e az adott helyzetben, és a segítőkészségünk hátterében a konkrét jutalmak és költségek mérlegelése, vagy empátikus érzések, valódi altruizmus áll, az sok tényezőtől függ.

A proszociális viselkedésre hatással van jó vagy rossz hangulatunk, a normák, az áldozat szükségleteinek egyértelművé tétele, a rászorulttal való azonosulás, a proszociális énképünk erőssége. Az agresszív magatartás kialakulását szintén meghatározza a helyzet észlelése. A személy egyénként és a csoport tagjaként is mérlegeli, hogy milyen haszna származhat a

konfliktusból. Az egyén agresszív magatartását a hajlamai, a neme, de még az aktuális időjárási viszonyok is befolyásolhatják.

A modellek is fontos szerepet játszanak mindkét viselkedésforma aktiválásánál. Albert Bandura szociális tanuláselméletében kiemeli a megfigyelés, utánzás szerepét. Így van ez mind a segítség, mind az agresszió esetében. A modellek azonban a normákhoz hasonlóan támogatják, de gátolhatják is a proszocialitást, vagy az agresszió működését. A segítő viselkedést általában támogatják a pozitív modellek, de a közösség gátolhatja is proszocialitásunk aktiválását, mivel a felelősség megosztását sugallja számunkra (Smith és Mackie, 2004).

A serdülőkorúak a legfontosabb modellt szüleikben látják. Nekik az is példaértékű, ha csak beszélgetnek a szüleikkel a segítségnyújtás különböző formáiról, vagy a gyakorlatban is megtapasztalják szüleik proszociális magatartását. Az adakozó szellemű vagy az önkéntes munkában részt vevő szülők gyermekei nagy eséllyel magunk is követik majd szüleik példáját (Ottoni-Wilhelm, Estell és Perdue, 2013). A pedagógusok feladata, hogy lehetőleg minél korábban aktív, segítő szándékú szülők bevonásával és példamutatásával kezdjék el proszociális viselkedésre nevelni diákjaikat.

Az agresszív modellek mintái lehetnek a szülők vagy a kortársak. Ők akár negatív hatással is lehetnek a személyiségre, mert iránymutatást adnak abban, hogy milyen viselkedés az elfogadott az adott közösségben (Smith és Mackie, 2004). A médiának is nagy a felelőssége abban, hogy ne hangsúlyozza túl az erőszakot, mert az hatással van a gyerekek viselkedésére. A média negatív hatása, hogy hosszútávon kevésbé lesznek a gyerekek érzékenyek az agresszív cselekedetek láttán (Smith és Mackie, 2004).

A pedagógus személyisége egyértelműen modellértékű a tanulók számára. A pedagógus szakma alapvetően a segítő foglalkozások közé tartozik. A proszociális viselkedés fejlesztése, valamint az agresszív megnyilvánulások csökkentése érdekében rendkívül fontos a pozitív pedagógus modellek szerepe.

Nem kevésbé fontos, hogy az egyén saját személyét is segítőkésznek lássa, pozitívan szemlélje. Az énkép fejlesztésének fontos része a proszociális jellemvonások, attitűdök kiemelése. Ez történhet önreflexió által, de akár kívülről érkező megerősítéssel is.

Serdülőkorúaknál különösen fontos, és rendkívül nehéz feladat a pozitív énkép kialakítása. Az én (szelf) „a személy mentális reprezentációja saját tulajdonságairól, társas szerepeiről, múltbeli tapasztalatairól, jövőbeli céljairól” (Kőrössi, 2004. 52. o.). Az énfogalom felosztható „fizikai megjelenéssel, értelmi képességgel, társas viselkedéssel, vagy érzelmekkel” kapcsolatos területekre (Kőrössi, 2004. 52. o.).

Az énkép „az önmagunkról szóló, érzelmekkel átszőtt ismeret”, az önismeret alapja (Kőrössi, 2004 51. o.). Az énídeál a magunkról alkotott vágyak, elképzelések összessége, amely önértékelésünkre is hatással van. Az egyén törekszik az énerősítésre, tehát arra, hogy erősítse, fokozza az önmagával való elégedettségét, önbecsülését. Az énképet erősítheti vagy gyengítheti, bizonytalanná is teheti az ún. szociális kép, azaz egy másik ember énképünkre vonatkozó értékelése (Kőrössi, 2004).

A serdülőkorban nagy változás következik be a fiataloknál fizikai, kognitív, szociális, emocionális funkcióikban. Énképük egyre differenciáltabbá válik, egyre nagyobb igényük lesz az önismeretre. Énazonosságuk válságba kerülhet, azaz identitáskrízisen mennek keresztül. A serdülők érzékenyek a kortársak és a felnőttek véleményének különbségére, erőteljes belső pszichés konfliktus, főleg a lányoknál alacsonyabb önértékelés jelenik meg. A serdülőben sokféle „önirányító norma” működik, a saját értékességbe vetett hitük csökken. Csak a késő serdülőkorban (17-19 évesen) jelennek meg a személyes nézetek, értékek, jövőbeli énkép, a saját önálló értékvalasztás. De ekkor is nagy szükségük van a fiataloknak a társas környezetből érkező támaszra (Kőrössi, 2004).

A serdülőkorúaknak leginkább az önbizalom, az énhatékonyság érzésének növelésére van igényük, tehát annak az érzésnek a fokozására, hogy bízzanak a dolgok kimenetelét befolyásoló képességükben (Smith és Mackie 2004). Kiváló lehetőség erre a proszocialitás érzésének növelése, annak a pozitív érzésnek az erősítése, hogy az egyén nem csak a saját

személyiségét képes reflektíven szemlélni, de ha szükséges, hatékonyan képes cselekedni mások érdekében is (Smith és Mackie, 2004).

Kiváló fejlesztési lehetőséget biztosít a pedagógusok számára, ha integratív modellben gondolkodnak a proszocialitás fejlesztéséről, az agresszív viselkedés korlátozásáról. A felületes feldolgozás helyett az információk szisztematikus feldolgozása, a kognitív erőforrások kihasználása erősítheti az empátiát, a proszociális normák felidézését. Mivel a tudatosság hosszú távra elkötelezetté teszi az egyént a segítségnyújtás irányába, ezzel énhatékonyságának érzése is növekedhet, ezáltal altruista személynek fogja magát érezni (Smith és Mackie, 2004).

Az információfeldolgozás kognitív lehetőségei nagy szerepet kapnak az agresszió kezelésében is. Az információfeldolgozás módja eltérő lehet. Ha nem a könnyen hozzáférhető információk közül választunk egy konfliktushelyzet előtt, hanem van időnk alaposan átgondolni a szituációt, erőfeszítést teszünk a megoldás érdekében, és számolunk minden kimeneteli lehetőséggel, akkor úgy vihetjük végbe cselekedetünket, hogy döntésünkkel később is meg lehetünk elégedve. Az információfeldolgozást azonban torzíthatják a gyerekkorban feldolgozatlan érzelmi traumák, tudatmódosító szerek, amelyek gátolják a társas szituációk megfelelő értelmezését (Smith és Mackie, 2004).

Új kutatási irányvonalak, pedagógiai fejlesztési lehetőségek

A pedagógusok feladata, hogy minden rendelkezésükre álló pedagógiai eszközzel előmozdítsák a tanulók személyiségfejlődését, tehát kompetenciáik pozitív irányú változását. Mindezt a leghatékonyabban kognitív, érzelmi és szociális kompetenciák integratív fejlesztésével érhetik el.

A proszociális viselkedés kizárja az antiszociális magatartást, az agressziót. Mivel az egyén törekszik a konzisztens magatartásra, így a proszociális, segítő szándékú fiatalok is arra törekednek, hogy erősítsék magukban ezeket a jellemvonásokat. Hozzájuk hasonló segítőkész társak ismeretségét keresik, kerülnek az antiszociális személyeket és megnyilvánulásokat. Ezeket a kutatási eredményeket érdemes figyelembe venni az antiszociális viselkedés elleni fejlesztő programok összeállításánál (Carlo, Mestre, McGinley, Tur-Porcar, Samper és Opal, 2014).

A továbbiakban bemutatunk néhány olyan nemzetközi szakirodalomból vett példát, amelyeket a serdülőkorúak proszocialitásának fejlesztése, agresszív magatartásuk csökkentése érdekében példamutatónak tartunk.

A proszocialitás fejlesztésének fontos területe az ún. kulturális empátia fejlesztése. A szociálpszichológia fontos tétele, hogy az egyén segítőkész viselkedését előmozdítja, ha felfedezi a hasonlóságot saját maga és a segítségre szoruló társa között (Smith és Mackie, 2004). A kisebbségi csoportok iránti empátia növelésével lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók „mások” perspektívájába helyezkedjenek, ezzel elérhetővé válik számunkra, hogy elfogadjanak más kultúrákat. Shutakaran tanulmányában (2011) racionális állítások általánosításával, analógiákon keresztül teszi lehetővé a kísérletben részt vevők számára, hogy saját tapasztalatukból kiindulva beleéljék magukat más csoportok helyzetébe. A gyakorlati példák a konstruktivista pedagógia eszközeivel élve eljuttatják a diákokat a konceptuális váltáshoz, a téves nézetek, attitűdök és hiedelmek lebontásához.

A személyiség integratív fejlesztésének szép példáját találtuk Ruso tanulmányában (2012). A szerző azt kutatja, mennyiben lehetnek hasznosak a közösségi szolgálaton alapuló projektek az etika oktatásában. Kiemeli, hogy az iskolai projektekben lehetőség nyílik az affektív, kognitív és szociális tényezők párhuzamos fejlesztésére. A kutatási eredmények igazolták, hogy a közösségi szolgálaton alapuló kísérlet pozitívan hatott a résztvevők morális fejlődésére, empátiás érzékükre, énhatékonyságuk növelésére.

Azok a fiatalok, akik aktívan részt vesznek önkéntes munkában vagy jótekonysági akciókban, tehát proszociális magatartást tanúsítanak, nagyobb valószínűséggel érnek el rendkívül magas szintet személyes és interperszonális kapcsolataikban, és igen fejlett szociális

kompetenciával rendelkeznek. Könnyebben lesznek képesek lebontani a morális tévhiteket, elkötelezettebbek lesznek a jog és az igazságosság mellett (Carlo és mtsai, 2014).

A szakirodalom az egyik legígéretesebb agresszióellenes pedagógiai fejlesztési programnak nevezi a finnországi KiVa programot (Haataja, Voeten, Boulton, Ahtola, Poskiparta és Salmivalli, 2014). Az egész tanévre kiterjedő tantervet 76 finn általános iskolában próbálták ki. A program összeállítói főképpen az iskolai agresszió szemtanúit tekintették célcsoportjuknak. Azokhoz a diákokhoz szóltak, akik konfliktushelyzetekben proszociális, empatis viselkedést tanúsítottak az áldozatszerepbe került kortársaik iránt. Abból a feltételezésből indultak ki, hogy az agresszió elleni fellépés akkor a leghatékonyabb, ha a szemtanúk azonnal beavatkoznak, és leállítják az erőszakot.

A program a proszociális személyiségek önbizalmának erősítését, empatis készségük fejlesztését tűzte ki célul. A programban a tanárok sokszínű pedagógiai eszköztárat alkalmaztak, nagy hangsúlyt fektettek mind a gyakorlati, mind az elméleti képzésre. Beszélgettek a diákokkal arról, mennyire fontos a kapcsolatainkban egymás tiszteletben tartása, a kommunikáció minősége a csoportban, mit jelent a csoportnyomás, hogyan működik az agresszió, és melyek a következményei (Haataja és mtsai, 2014). Feltételezzük, hogy a magabiztosan fellépő, segítőkész kortársak modellként szolgálhatnak a többieknek. Az agresszív cselekedetek áldozatai pedig az elszorított agresszió ellenére biztonságban érezhetik magukat, ha tapasztalják kortársaik segítőkészségét.

Langeveld, Gundersen és Svartdal (2012) tanulmányukban egy olyan szociális kompetencia fejlesztésére irányuló programot mutatnak be, amelyben újból feltűnnek a korábban ismertetett fejlesztő programok összetevői. Az ART program (Aggression Replacement Training) az empatis, a kooperáció, az önbizalom és az önkontroll fejlesztését célozza meg gyerekek és serdülőkorúak körében. A szerzők abból indulnak ki, hogy a magatartási problémák hátterében a szociális kompetenciák alacsony fejlettségi szintje áll. Korábbi kutatási eredmények szerint ennek oka az lehet, hogy a viselkedési problémákkal küzdő gyerekekhez és serdülőkorúakhoz nem jutnak el az elfogadott viselkedési normák. Ezt a hiányt kívánja pótolni az ART program.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunk pedagógiai fejlesztési lehetőségekkel foglalkozó részében olyan programokat szándékoztunk bemutatni, amelyek különböző perspektívákból közelítették meg a proszocialitás és az agresszió kérdését. Az új ötletek, kezdeményezések felsorolását hosszasan lehetne még folytatni. A nemzetközi és hazai szakirodalom számtalan jó példával szolgál a pedagógiai kutató-fejlesztő programok összeállítói számára. A szakmai anyag gazdagsága azonban arra is rámutat, hogy mennyire fontos kérdés a proszocialitás fejlesztése, mennyire súlyos probléma az agresszió visszaszorítása a pedagógiai gyakorlatban. Az is nyilvánvaló, hogy a pedagógiai fejlesztés akkor lehet igazán hatékony, ha gondos elméleti kutató tevékenység előzi meg. Különböző kultúrákhoz tartozó csoportokra eltérő társas viselkedés mintázatok jellemzőek, eltérő értéktípusokat részesítenek előnyben (Huszár, 2010). Ez hatással van a csoportközi viszonyokra, konfliktusokhoz és agresszív viselkedéshez vezethet. Az eltérő kulturális és értékmintázatok gátolhatják a proszocialitást erősítő programok hatékonyságát.

Egy fejlesztés akkor lehet igazán eredményes, ha a program összeállítói nyomon követik, hogy mennyire adaptálódtak a résztvevőkben a célkitűzések, mennyire sikeres az implementáció, azaz jól előkészített-e a program, egymásra épülnek-e az elemei, van-e lehetőség visszacsatolásra és korrekciókra, megtörténik-e a beágyazódása a gyakorlatba (Dobó, Perjés és Vass, 2013). A fejlesztőknek különös tekintettel kell lenniük a proszocialitásra irányuló programok létrehozásánál arra, hogy az implementáció akkor lesz igazán sikeres, ha figyelembe veszik a különböző kulturális és értékmintázatokat.

IRODALOM

- CARLO G., MESTRE M. V., MCGINLEY M. M., TUR-PORCAR A., SAMPER P. ÉS OPAL D. (2014): The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence*, 37. 4. sz. 359–366.
- DOBÓ ISTVÁN, PERJÉS ISTVÁN ÉS VASS VILMOS (2013): Létezik-e ideális implementációs modell? In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2012*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13–26.
- HAATAJA A., VOETEN M., BOULTON A. J., AHTOLA A., POSKIPARTA E., ÉS SALMIVALLI CH. (2014): The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter?, *Journal of School Psychology*, 52. 5. sz. 479–493.
- HUSZÁR ÁKOS (2010): Elosztás és elismerés. Nancy Fraser és Axel Honneth a kritikai társadalomelmélet újrafogalmazásáról. *Fordulat*, 10. sz. 9 – 34.
- KASIK LÁSZLÓ (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106. 3. sz. 231–258.
- KÖRÖSSY JUDIT (2004): Az én fogalma, az énefejlődés elméletei. In N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- LANGEVELD, J. H., GUNDERSEN, K. K., ÉS SVARTDAL, F. (2012): Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 56. 4. sz. 381–399.
- NAGY JÓZSEF (1995): Segítés és pedagógia: Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, 95. 3-4. sz. 157–200.
- NAGY JÓZSEF (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- NAGY JÓZSEF (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Budapest: Mozaik Kiadó.
- OTTONI-WILHELM, DAVID B. ESTELL, NEIL H. PERDUE (2004): Role-modeling and conversations about giving in the socialization of adolescent charitable giving and volunteering. *Journal of Adolescence*, 37. 1. sz. 53–66.
- RUSO, N. (2012): The Role of Technology: Community Based Service-Learning Projects on Ethical Development. *Turkish Online Journal Of Educational Technology – TOJET*, 11. 3. sz. 375–385.
- SMITH E. R., MACKIE D. M. (2001) *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SUTHAKARAN V. USING (2015): Analogies to Enhance Self-Awareness and Cultural Empathy: Implications for Supervision. *Journal Of Multicultural Counseling And Development*, 39. 4. sz. 206–217.
- WOLFER, R., CORTINA, K. S., ÉS BAUMERT, J. (2012): Embeddedness and Empathy: How the Social Network Shapes Adolescents' Social Understanding. *Journal Of Adolescence*, 35. 5. sz. 1295–1305.
- ZSOLNAI ANIKÓ (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest.